

Prondczynsky, Andreas von
Universität und Lehrerbildung?
Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 61-82



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Universität und Lehrerbildung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 61-82 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68056 - DOI: 10.25656/01:6805

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68056>

<https://doi.org/10.25656/01:6805>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

Thema: Lehrerbildung

- 3 JÜRGEN OELKERS
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem
Einleitung in den Thementeil
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz
Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Universität und Lehrerbildung

Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien

- 85 JUTTA WERMKE
Von „Konsum“ zu „Kultur“
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen

Diskussion: Historische Bildungsforschung

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN
Der Ort des Pädagogischen
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

Besprechungen

- 163 DORIS KNAB
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON
Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMMLER
Hans-Christian Harten: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

Dokumentation

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

Universität und Lehrerbildung?

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz geht von der Frage aus, welche Bedeutung für die Lehrerausbildung der institutionelle Ort, an dem sie stattfindet, besitzt. Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung sind die wesentlichen Optionen, die die Lehrerausbildung für die Universitätslösung stark macht. In den „Hochschulpolitischen Thesen“ des Wissenschaftsrates sind diese Optionen jüngst bezweifelt worden. Es werden sowohl die Gründe für den Zweifel wie auch die Argumente, die gegen eine Verlagerung der Lehrerausbildung sprechen, herausgestellt. Vor diesem Hintergrund heben sich drei mögliche bildungspolitische Strategien, Lehrerausbildung zu reformieren, ab: die administrative, die professionspolitische und die der Politikberatung durch Expertise.

Daß die Lehrerausbildung reformbedürftig ist, pfeifen die Spatzen von den Dächern – seit 150 Jahren. Movens für Reformen ist immer noch das „ungelöste Kernproblem deutscher Lehrerbildung“, fokussiert im „Verhältnis von Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientierung“ (HORST 1995, S. 263; s.a. FLACH/LÜCK/PREUSS 1995, S. 59 u. ö.). Die nachfolgenden Ausführungen greifen aus dem Gesamtkomplex thematisierbarer Probleme der Lehrerausbildung allein die bildungspolitische Frage nach dem institutionellen Kontext, in dem eine reformierte Lehrerausbildung stattfinden kann, heraus: *Universität oder Fachhochschule?* Diese Frage ist durch ihre Überschneidung mit der Frage nach der *Wissenschaftlichkeit* der Lehrerausbildung professionspolitisch normativ hoch aufgeladen. Wer die *Wissenschaftlichkeit* der Lehrerausbildung und die *Universität* als ihren institutionellen Ort hinterfragt, gerät daher sehr rasch unter Verdacht, bildungs- und wissenschaftspolitisch konservative, unzeit- und unsachgemäße, gar professionsfeindliche Positionen zu vertreten.

Es soll daher in einem ersten Schritt untersucht werden, wie der Wissenschaftsrat seinen Vorschlag einer Verlagerung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen begründet und welche hochschulpolitischen Alternativen er in den „Thesen“ selbst andeutet (1.). Im zweiten Schritt wird ein professionspolitisches Reaktionsmuster auf die Provokation des Wissenschaftsrats vorgestellt (2.). Schließlich werden exemplarisch drei bildungspolitische Strategien aus der gegenwärtigen Diskussion der Lehrerausbildungsreform auf ihre Begründung der Wissenschaftlichkeit, der Berufsorientierung und der Universität als Ort der Ausbildung befragt (3.).

1. Die Lehrerausbildung und ihr institutioneller Ort oder Wodurch unterscheiden sich Universität und Fachhochschule?

Angesichts einer in allen ihren wesentlichen Studienbestandteilen – Erziehungswissenschaft und schulpraktische Studien, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken – der Kritik ausgelieferten universitären Lehrerausbildung kann durchaus mit Recht die Frage gestellt werden, ob die Universität denn, nach nunmehr dreißigjähriger Erfahrung, wirklich der angemessene institutionelle Ort ist oder ob sich nicht vielleicht andere Orte und Formen der Organisation besser eignen.

Macht aber die Unterscheidung des institutionellen Ortes für Lehrerausbildung überhaupt eine Differenz? Und wenn ja: Auf welche Kriterien könnte sich eine Entscheidung beziehen? Müßte nicht Entscheidungsgrundlage eine Theorie der Wissenschaft und eine Theorie der Universität sein, über die wir, soweit zu sehen ist, nicht verfügen (siehe z. B. BECKER/WEHLING 1993; KLÜVER 1983)? Wer die Lehrerausbildung entweder der Universität oder den Fachhochschulen zuweist, der muß triftige Kriterien ins Feld führen, die z. B. ganz klar sagen, welches wissenschaftliche und welches keine wissenschaftlichen Studiengänge sind. Er muß auch sagen können, wieviel Praxisbezug, Berufsorientierung oder Berufsfähigkeit in eine Ausbildung eingehen dürfen, um sie noch an einer Universität halten zu können, und wo die Grenze verläuft, an der das zulässige Maß unter- (dann: Fachhochschule) bzw. eingehalten oder überschritten (dann: Universität) wird.

Die jüngste Diskussionsrunde über den angemessenen institutionellen Ort der Lehrerausbildung, die der Wissenschaftsrat innerhalb seiner „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ (1994) angestoßen hat, zeigt, daß der Diskurs Denkfiguren wiederbelebt und Semantiken erzeugt, die sich gegen neue Entwicklungen resistent verhalten, oder dann, wenn sie innovativ sind, bildungspolitisch nicht genutzt werden. Der Wissenschaftsrat, das wurde kaum bemerkt, verfolgt in seinen „Thesen“ eine Doppelstrategie: eine provokative und eine subversive. Da alle Reformkonzeptionen zur Lehrerausbildung ablehnend auf den provokativen Teil dieser „Thesen“ reagiert haben, soll der die Unruhe verursachende Passus im Zusammenhang wiedergegeben werden:

„An den Universitäten gibt es in manchen Fächern Studiengänge, die nach Zielsetzung und Ausgestaltung dem Profil von Fachhochschulstudiengängen entsprechen (z. B. Studiengänge für das Lehramt für die Primarstufe und für die Berufsschule, Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik, [...]). Solche Studiengänge sollten möglichst an Fachhochschulen verlagert, gegebenenfalls in Zusammenarbeit von Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen angeboten werden, zumindest jedoch an den Universitäten eingeschränkt werden, um Ressourcen für den Auf- und Ausbau entsprechender Angebote an Fachhochschulen zu gewinnen“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 32).

Dreierlei gilt es festzuhalten: Der Wissenschaftsrat identifiziert erstens Studiengänge, zu denen auch einige Lehrämter gehören, die er als nicht universitätsaffin klassifiziert. Ausschlaggebend dafür seien deren spezifische *Zielsetzung* und *Ausgestaltung*. Welches jedoch präzise die zugrundegelegten Differenzkriterien sind, bleibt unerwähnt. Der Wissenschaftsrat gibt dann zweitens Gestaltungsmöglichkeiten an: „Verlagerung“, „Kooperation“ oder „Einschränkung“. Der Wissenschaftsrat zeichnet drittens Konturen einer veränderten Hochschulstruk-

tur, nach denen eine Umschichtung in der Relation zwischen Fachhochschulstudierenden und an der Universität Studierenden angezielt wird. Für die Grundsatzentscheidung einer globalen Umverteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Hochschulsystem können nun finanz- und hochschulpolitische Intentionen sprechen. Zu schematisch wäre es, dem Wissenschaftsrat ausschließlich Einsparmotive zu unterstellen – wie in den bildungs- und professionpolitischen Reaktionen auf diese Empfehlung oftmals geschehen –, zumal eine exakte Berechnung der Spareffekte gar nicht vorliegt und wohl auch von hohen Unsicherheiten über die erzielbaren Ausbildungseffekte ausgegangen werden müßte. Naheliegender sind – vor dem Hintergrund gegenwärtiger Denkfiguren und Planungssemantiken – zwei andere Alternativen.

Die eine bestünde darin, die Ungewißheit darüber, was tatsächlich passieren würde, wenn man verlagerte, kooperierte und einschränkte, zu positivieren, indem man auf „Synergieeffekte“ setzte: Entscheiden und abwarten was geschieht, denn es geschieht immer etwas und vielleicht sogar etwas unerwartet Positives.¹ Die zweite Alternative, auf die der Wissenschaftsrat setzen könnte, läßt sich im Rahmen seiner eigenen Empfehlungen belegen: Alle nicht dem Universitätsprofil entsprechenden Studiengänge zeichnen sich strukturell und konzeptionell durch einen hohen Praxisbezug und eine entsprechend notwendige Berufsorientierung schon im Rahmen der Ausbildung aus und gehören daher zu einem Hochschultypus – Fachhochschulen –, der sich durch seine Nähe zu den entsprechenden Berufspraxen profiliert. Diese zweite Alternative aber bringt die Argumentationslogik des Wissenschaftsrats in Bedrängnis.

Um den Stellenwert seiner Empfehlung in bezug auf die Lehramtsstudiengänge richtig einschätzen zu können, muß auf die Grundintention der „Hochschulpolitischen Thesen“ rekurriert werden: die Flexibilisierung des gesamten Hochschulsystems. Das heißt Förderung der Durchlässigkeit zwischen Hochschulen – Universitäten und Fachhochschulen –, ihren Studiengängen und -abschlüssen, sogar unter Einbezug der „Berufsakademien“.² Priorität genießt der „Ausbau von Fachhochschulen“ (These 4, S. 6) wegen ihrer stärkeren Berufsorientierung, die für immer mehr Studierende zur ausschlaggebenden Motivation eines Studiums geworden sei. An diesem Knotenpunkt seiner Argumentation gerät der Wissenschaftsrat allerdings in einen aufschlußreichen Begründungskonflikt. Zum einen hält er für die *Fachhochschulen* fest:

1 So denken heute gerne Bildungspolitiker, z. B. BEHLER (1995, S. 30).

2 Anvisiert wird nicht nur ein Umbau des gesamten Hochschulsystems unter dem Kriterium der verstärkten Berufsorientierung: „Zwischen Studiengängen der Universitäten und fachlich korrespondierenden Studiengängen der Fachhochschulen muß die beiderseitige Durchlässigkeit verbessert werden. Sowohl die Universitäten als auch umgekehrt die Fachhochschulen sollten Studien- und Prüfungsleistungen, die an anderen Hochschulen erbracht wurden, in angemessener Weise anerkennen“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 32). Auch das „Laufbahn- und Tarifrecht des öffentlichen Dienstes“ soll so geändert werden, daß Fachhochschul- und Universitätsabsolventen unter gleichem Einstufungs- und Besoldungsgesichtspunkt behandelt werden (a. a. O., S. 27). Öffnungsperspektiven entwickelt der Wissenschaftsrat aber auch im Verhältnis von Fachhochschulen und „Berufsakademien“, die rechtlich außerhalb des Hochschulbereichs liegen (a. a. O., S. 28 f.).

Sie „können nur dann wesentlich mehr Studenten ausbilden, wenn sie neue *berufsorientierte Studiengänge* auch auf den Fachgebieten entwickeln, für die es bislang ausschließlich oder überwiegend Universitätsstudiengänge gibt“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 26; kursiv d. Verf.).

Zum anderen betont der Wissenschaftsrat im Blick auf die *Universitäten*:

„Die große Mehrheit der Universitätsstudenten ist an einer *berufsbefähigenden Ausbildung* interessiert und studiert, um sich *für einen attraktiven Beruf zu qualifizieren*. ... Dies zu ermöglichen, ist eine Aufgabe der Universität und erfordert eine entsprechende Organisation der Lehre. ... *Ausbildung als Aufgabe der Universität* zielt nicht auf *Berufsfertigkeit*, sondern soll eine *nicht auf spezifische Berufe beschränkte Berufsfähigkeit* erzielen“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 29; kursiv d. Verf.).

Der Grat, auf dem der Wissenschaftsrat hier wandelt, ist offenkundig sehr schmal: Berufsorientierung soll Fachhochschulstudiengänge kennzeichnen, während als Ausbildungsziel des Universitätsstudiums eine nicht berufsspezifisch qualifizierende Berufsfähigkeit konstruiert wird. Fraglich ist aber nicht nur, ob mit *Berufsorientierung* und *Berufsbefähigung* noch eine hinreichend scharfe Unterscheidung zwischen Universität und Fachhochschule vorgenommen werden kann, sondern problematisch ist auch die Unterscheidung zwischen *Berufsfähigkeit* und *Berufsfertigkeit* dann, wenn mit letzterer die Ausbildungsleistungen von Fachhochschulen gemeint sein sollten. Denn goutiert der Wissenschaftsrat durchaus das studentische Interesse an *Berufsqualifizierung* als von der Universität aufzugreifende Ausbildungsaufgabe, dann scheint überdies eine Differenz zwischen *Berufsqualifizierung* und *Berufsfertigkeit* kaum noch plausibel nachvollziehbar. Wäre aber *Berufsfertigkeit* als die Ausbildungsleistung von „Berufsakademien“ zu beschreiben, so konstruierte der Wissenschaftsrat über die semantische Unschärfe im Gebrauch von Berufsorientierung und Berufsbefähigung, Berufsfertigkeit und Berufsqualifizierung unterderhand ein Verknüpfungsnetz von Institutionen, das in der Tat grundlegende Strukturkonsequenzen des Hochschulsystems zur Folge hätte. Institutionelle Grenzmarkierungen zerfließen dabei in der Diffusität von Übergängen und Durchlässigkeiten, so daß in der Zukunft zwischen einzelnen Teilbereichen des Hochschulsystems – Universität, Fachhochschule und Berufsakademie – zumindest in der Dimension ihrer Ausbildungsstrukturen keine deutlichen Unterscheidungen mehr wahrgenommen werden könnten.

Aufschlußreich ist daher, wie der Wissenschaftsrat mit seiner Argumentation rhetorisch suggeriert, das Modell einer nach seinem Verständnis neuen, zeitgemäßen und effektiveren „Idee der Universität bzw. des Hochschulsystems“ zu konturieren, zugleich aber an der traditionellen „Idee der Universität“ festhält. Danach bleiben „Lehre und Forschung“ die kennzeichnenden Aufgaben der „Hochschulen“. In der Lehre haben sie „drei Funktionen“ zu erfüllen:

- „Bildung durch und an Wissenschaft,
- Aus- und Weiterbildung für *einen* Beruf und
- Förderung und Ausbildung von Wissenschaftlern für Aufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 19; kursiv d. Verf.).

Allerdings ist in der Zuweisung dieser Funktionen an Hochschultypen das Unbehagen des Wissenschaftsrats an der klassischen Rolle der Universitäten deutlich bemerkbar:

„Die Fachhochschulen betonen die Aus- und Weiterbildung für *einen*³ Beruf. ... An den Universitäten werden die drei Funktionen dem Anspruch nach *bisher noch* gemeinsam wahrgenommen. In Anbetracht der großen Zahl an Studierenden ist die *gleichzeitige* und *gemeinsame* Wahrnehmung dieser Aufgaben *nicht länger sachgerecht* (a. a. O., S. 19; kursiv d. Verf.).

In welche Richtung würde ein Neuarrangement der Lehrfunktionen der Universität, das *sachgerecht* wäre, gehen können? Welche der drei Lehraufgaben sollte in Zukunft *nicht* mehr zum Verantwortungsbereich von Universitäten gehören? Offensichtlich kann es nicht die dritte Funktion sein, denn Fachhochschulen und Berufsakademien sind hochschulrechtlich nicht legitimiert, ihr wissenschaftliches Personal selbst auszubilden. Aber auch die erste Funktion scheint kein aussichtsreicher Kandidat, denn die universitäre Ausbildungsaufgabe soll ihre Leistung ja durch „eine nicht auf spezifische Berufe beschränkte Berufsfähigkeit“ erbringen (Wissenschaftsrat 1994, S. 29): Damit wird die Denkfigur einer „Bildung durch und an Wissenschaft“ unterstrichen. Verbleibt allein noch die zweite Funktion und hierbei auch nur die marginale Differenz zwischen einer Ausbildung „für *einen* Beruf“ und einer *allgemeinen* Berufsfähigkeit. Offensichtlich ist dies das *einzig* Unterscheidungsmerkmal. Wenn aber alle Studiengänge, die für „*einen* Beruf“ ausbilden, sich allein dadurch für Universitäten disqualifizieren, muß man fragen, welche Studiengänge dann überhaupt noch an der Universität verbleiben könnten!

Aber neben der provokativen institutionellen Alternative hat sich der Wissenschaftsrat noch eine weitere – subversive – Reformoption offengehalten. Sie wurde in den aufgeregten Stellungnahmen der pädagogischen Professionselite aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Gewerkschaften nicht beachtet, gewinnt jedoch im administrativen Feld der Hochschulstrukturdiskussion – registriert man die jüngsten Hochschulentwicklungspläne und die Initiativen zur Novellierung der Hochschulgesetze einiger Bundesländer – zunehmend an Bedeutung und Profil. Schon in der Bemerkung des Wissenschaftsrates, die grundlegende Ausbildungsproblematik der Universität liege im Anspruch ihrer integrativen Handhabung aller drei Lehrfunktionen – und zwar *gleichzeitig* und *gemeinsam* – kündigt sie sich an. Läßt sich nun die Differenz *zwischen* den Institutionen nicht deutlich genug markieren, so wird das Unterscheidungsgebot *in* die Institution Universität hineingenommen und dort in einem Segmentationsmodell ausdifferenziert. Der alte Universitätsanspruch der *Gleichzeitigkeit* aller Lehrfunktionen wird in ein *Nacheinander*, und die *Gemeinsamkeit* (gleiches Lehrangebot für alle) wird in *Nebeneinander* verschiedener Lehrangebote übersetzt. Im Einzug anderer Temporal- und Territorialstrukturen kann so eine neue Universitätsarchitektur entstehen, über die sich ein modernisiertes Segmentationsmodell gezielt steuern läßt, weil nun an das traditionelle Studiengangmodell eine Fülle zusätzlicher Aufbau-, Ergänzungs- und Weiterbildungsstudiengänge anschließbar wird. Damit bieten sich nicht nur eine beweglichere interne Ausdifferenzierungsstruktur und damit verknüpfbare flexiblere Reaktionsmöglichkeiten auf sich rasch wandelndes Nachfrageverhalten an, sondern es lassen sich im Raum der Universität auch die drei bereitzuhaltenden Lehrfunktionen – bedarfsorientiert – neu verteilen.

3 Wie unpräzise die Begriffsverwendung – und damit auch die Differenzen zwischen Fachhochschule und Universität – ist, zeigt sich daran, daß der Wissenschaftsrat die Qualifizierung „für *einen* attraktiven Beruf“ als „Aufgabe der Universität“ bezeichnet hatte (a. a. O., S. 29).

Wenn Wissenschaft und Bildung in der Universität vom Luxusmodell der Gleichverteilung auf das Sparmodell selektiver Zuordnung umgestellt werden, dann gibt es bezüglich der drei Lehrfunktionen zwei Kombinationsmöglichkeiten mit der Partizipation an je zwei Lehrfunktionen: 1. Den *Wissenschaftler*, bei dem die erste und die dritte Lehrfunktion kombiniert werden (wobei der Schwerpunkt in der ersten Lehrfunktion bei einer „Bildung durch Wissenschaft“ liegt), und 2. den *wissenschaftlich gebildeten Praktiker*, bei dem die erste mit der zweiten Lehrfunktion verbunden wird und die Betonung in der ersten Lehrfunktion auf die „Bildung an Wissenschaft“ gelegt wird.

Von dieser Lesart her werden dann auch die Thesen 7 bis 9 plausibel. Sie unterstreichen die Lehre, die Weiterbildung und die Ausbildung der Wissenschaftler. Die *Lehre* (These 9) steht unter den Stichworten der „Studienreform“ und der „Lehrinnovation“ für eine zeitliche und stoffliche Straffung der Wege durch die Ausbildung, um schneller an die Gabelung in „Berufspraxis“ und „Wissenschaft/Forschung“ zu gelangen (Entschlackung der Studien- und Prüfungsordnungen; Studienzeitbeschränkungen, Lehrberichte, Evaluation). *Weiterbildung* (These 8) und *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (These 7) zeigen dann, wie über verschiedene Ausbildungsangebote nach dem ersten Universitätsabschluß (und Berufserfahrung) die schon im Studium („Bildung durch Wissenschaft“ vs. „Bildung an Wissenschaft“) angelegte segmentäre Struktur fortgeführt wird: Für die Praktiker „berufsorientierte Aufbaustudiengänge“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 35 ff.), „Graduiertenkollegs“ für die Wissenschaftler (a. a. O., S. 32 ff.).

Das subversive Modell der intra-universitären Ausdifferenzierung hat offensichtlich größere Plausibilität für sich als das provokative Modell der inter-institutionellen Ausgrenzung entlang der beständig unscharf bleibenden Unterscheidung zwischen spezifischer und allgemeiner „Berufsfähigkeit“. Die Provokation bleibt gleichwohl als Drohgebärde des Wissenschaftsrats über allen *zweifelhaften Studiengängen* (und dazu zählen nicht nur die Lehrämter, sondern ebenso die Medizin, die Jurisprudenz sowie die Betriebswirtschaft) schweben. Unterhalb dieser Ebene aber hat der Wissenschaftsrat mit seinem subversiven Strukturmodell eine taktische Variante der Differenzierung ins Spiel gebracht, die allen *fragwürdigen Studiengängen* das ihnen offensichtlich so bedeutsame institutionelle Identitätssurrogat Universität sichert, sie *an* Wissenschaft partizipiert, sie auf den Berufsbezug zentriert – und dennoch keinen Zweifel daran läßt, daß die Art des Bezugs auf Wissenschaft innerhalb der einen Institution Universität in Zukunft einer segmentären Strukturierung folgen wird. Unmittelbar im Anschluß an den Passus über die „Verlagerung“, der die Gemüter der pädagogischen Professionselite so sehr erregt, führt der Wissenschaftsrat aus:

„Soweit derartige Verlagerungen nicht möglich sind, müssen die Bedingungen dieser Studiengänge den für die Fachhochschulen geltenden angepaßt werden. Dies gilt einerseits für die Personalstruktur, den Anteil der Lehrbeauftragten, die Rekrutierung des Personals aus der Berufspraxis und das Lehrdeputat sowie andererseits für die Studienzeiten und die notwendigen Praxissemester“ (Wissenschaftsrat 1994, S. 32).

Soweit bekannt, haben sich alle pädagogisch-professionspolitischen Kritiken am Wissenschaftsrat ausschließlich auf dessen Verlagerungsprovokation bezo-

gen und dagegen nach historisch vertrautem Muster verstärkt Legitimationen für die unabdingbare Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung mobilisiert. In diesen Begründungsversuchen folgt der „Wissenschaftlichkeit“ von Lehrerausbildung auf den Fuß der Hinweis, daß deshalb allein die „Universität“ der richtige Ort für die Lehrerausbildung sein kann.

Dies versteht den Diskurs mit zwei Täuschungen. Über die eine könnte man sich eigentlich ohne Not selbst aufklären: Diejenige, daß Ausbildung in Fachhochschulstudiengängen nicht wissenschaftlich sei; „Wissenschaftsorientierung“ des Studiums ist kein Privileg der Universität.⁴ Die andere bezieht sich auf das Nichtwahrnehmenwollen der mit dem subversiven Modell des Wissenschaftsrats gegebenen Konsequenzen für die universitäre Lehrerausbildung. Der Erfolg der Lehrerausbildung, nicht an Fachhochschulen verlagert zu werden, sondern institutionell an die Universität gebunden zu bleiben, käme danach einem Pyrrhussieg gleich, bei dem für die Aufklärung des Professionswissens über die Selbstillusionierungen einer „Durchdringung von Theorie und Praxis“, von „Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientierung“ nichts hinzugewonnen wurde: Man pflegt beide Orientierungen weiter, wird sich mehr und intensivere Praxisnähe in Form „notwendige(r) Praxissemester“ (Wissenschaftsrat) und Wissenschaftsorientierung als „Bildung an Wissenschaft“ (Wissenschaftsrat *erkämpfen* – und nicht bemerken, daß man genau die Konzeptionen für eine universitäre Lehrerausbildung erarbeitet, die der Wissenschaftsrat in seinem subversiven Segmentierungsmodell antizipiert hat (siehe 3.1 u. 3.2).

Die Schwierigkeit, eine Antwort auf die Frage nach dem angemessenen institutionellen Ort der Lehrerausbildung zu geben, belastet gleichermaßen die Universitätsbefürworter wie die Fachhochschulbefürworter. Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung bezeichnen nicht nur ein „ungelöste(s) Kernproblem der deutschen Lehrerbildung“, sondern sie sind zum Kernproblem des gesamten Hochschul- und Wissenschaftssystems in seinen Ausbildungsleistungen geworden. Im Diskurs der Hochschulstrukturreform als Kontext der Lehrerausbildungsreform zeigt sich, daß die Frage nach dem angemessenen institutionellen Ort der Lehrerausbildung zumindest unscharf formuliert ist und sich in Zukunft möglicherweise auch, bei entsprechender Veränderung des gesamten Hochschulsystems, erübrigt.

2. Professionspolitische Verteidigungslinien

Auf Länderebene wurde die Provokation des Wissenschaftsrates am energischsten vom Bayerischen Staatsminister für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, HANS ZEHETMAIR, aufgegriffen. In einem Interview mit dem *Spiegel* (Nr. 35/96) führte er aus:

4 Willkürlich herausgegriffen sei hier das Fachhochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen. In dessen § 3 Absatz 1 heißt es: „Die Fachhochschulen bereiten durch anwendungsbezogene Lehre auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden ... erfordern. In diesem Rahmen nehmen die Fachhochschulen Forschungs- und Entwicklungsaufgaben ... wahr, die zur wissenschaftlichen ... Grundlegung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium erforderlich sind.“

„Wir müssen zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden. Eine größere Zahl von Studiengängen, die traditionell an Universitäten angeboten werden, gehören längst in die Fachhochschulen, weil dort viel *berufsbezogener* ausgebildet wird, z.B. Studiengänge für Haupt- und Berufsschullehrer“ (kursiv d. Verf.).

Der Berufsbezug von Ausbildung läßt sich jedoch dann nicht mehr als Unterscheidungskriterium durchhalten, wie an der Argumentation des Wissenschaftsrats selbst abzulesen war, wenn einerseits die semantischen Abgrenzungen gegenüber *Berufsorientierung*, *Berufsfähigkeit* u.ä. nicht greifen und wenn andererseits in der Stärkung des Praxisbezugs aller Studiengänge ein zentrales Interesse der Hochschulreform liegt. Überdies deutet auch die Beliebigkeit, mit der in der Verlagerungsdiskussion mal diese, mal jene Studiengänge herausgegriffen werden, an, daß bildungs- und hochschulpolitisch offensichtlich zur Zeit keine zweifelsfreie Grenzmarkierung zwischen Universität und Fachhochschule konsensfähig zu sein scheint.

Angesichts solcher Begründungsnotwendigkeiten gewinnt der Rückzug der Bildungspolitik aus der riskanten Verlagerungsdiskussion Plausibilität. In einer Regierungserklärung vor dem Bayerischen Landtag läßt ZEHETMAIR vollkommen offen, „welche Studiengänge aus den Universitäten in die Fachhochschulen umgegliedert werden können“ (Regierungserklärung vom 29. Januar 1997, S. 37), und das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst teilt lapidar mit, daß „Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung in Bayern zur Zeit nicht angestellt“ würden.⁵

Das typische professionspolitische Reaktionsmuster gegenüber der Verlagerungsdiskussion operiert – und das schon traditionell (NEUMANN/OELKERS 1984) – mit dem Dual von Vereinfachung/Verschwierigung, gekoppelt an das Dauerversprechen einer Leistungs- und Wirkungsverbesserung der Lehrerausbildung. Nach diesem Muster vereinfachen immer nur jene die Probleme der Schule und der Lehrerausbildung, die der Lehrerausbildung ihre Wissenschaftlichkeit streitig machen wollen. Demgegenüber wird die Rhetorik einer Verschwierigung der Verhältnisse, unter denen Lehrer ihre Arbeit auszuüben haben, mobilisiert, die zwangsläufig immer zur Notwendigkeit der Wissenschaftlichkeit von Lehrerausbildung führt, weil nur so eine Verbesserung der Schularbeit denkbar scheint. Freilich nimmt auch die Legitimationsrhetorik wissenschaftlicher Lehrerausbildung eine Vereinfachungsleistung für sich in Anspruch: Diese wird von Wissenschaft erwartet.

Als Beispiel sei hier die Argumentation von J. RAMSEGER (1996, S. 45) erwähnt, die er gegen die Absicht des Bundeswissenschaftsministers RÜTTGERS, in die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes eine Ausgliederung der Lehrerausbildung aus den Universitäten einzubauen, vorbringt:

„Zwar ist zuzugeben, daß die *universitäre Lehrerbildung in einer Krise* steckt und dringend *radikaler Reformen* bedarf. Aber diese Reformen können angesichts der *immer komplexer werdenden Lebensverhältnisse* in unserer Gesellschaft nicht über eine *Dequalifizierung* der Lehrerinnen und Lehrer realisiert werden, sondern nur über eine *Professionalisierung der Lehrerausbildung*. Gerade für die Grundlegung der Bildung in einer multikulturellen und multilingualen Gesellschaft brauchen wir die besten Köpfe der Nation, die sich in einem *umfassenden akademischen Studium* in das *komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis* in der Pädagogik einarbeiten können und über eine

5 Brief an den Autor vom 11. März 1997.

vertiefte Allgemeinbildung verfügen, wie sie nur die *Universität* vermittelt“ (kursiv d. Verf.). Seine Erklärung schließt RAMSEGER mit dem Appell: „Es gibt jede Menge *funktionierende Modelle universitärer Lehrerbildung*. Sie müßten nur verbreitet werden“ (a. a. O., S. 46; kursiv d. Verf.).

Auch RAMSEGER hält es für notwendig, wie ZEHETMAIR, zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu unterscheiden. Nur legt er hierbei ganz andere Wertungen zugrunde. Das Muster ist eindeutig: Drohende „Dequalifizierung“ an den Fachhochschulen gegen gebotene „Professionalisierung“ an Universitäten; „Komplexität der Lebensverhältnisse“ und „Komplexität von Theorie und Praxis in der Pädagogik“. Die Erwartungen an die Universität als Ausbildungsinstitution folgen einer erstaunlich traditionsverhafteten Bildungsorientierung, wollen noch einmal die „Idee der Universität“ beerben, weil man nur in der Universität zu einer „vertieften Allgemeinbildung“ finden könne, steigern Lehrerausbildung zum Privileg, das nur einer nationalen Elite vorbehalten werden sollte, und lassen die Ansprüche schließlich in der Formel eines „umfassenden akademischen Studiums“ gipfeln. Gibt es wirklich „Modelle universitärer Lehrerbildung“, die unter diesen Annahmen „funktionieren“? Wohl kaum. Denn alle von RAMSEGER aufgeführten Beschreibungselemente können nur rhetorisch ihren Beitrag zur Problemlösung behaupten, weil sie zugleich gerade jene Anknüpfungspunkte markieren, die man für die Krise der Universität und die Krise der Lehrerausbildung verantwortlich macht. Wie arbeitet man sich denn „in das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik“ ein? Ist nicht gerade eine „vertiefte (wie tiefe?) Allgemeinbildung“ Anlaß zur Kritik an der Praxisferne von Lehrerausbildung? Warum bedeutet jede nicht-universitäre Lehrerausbildung automatisch „Dequalifizierung“, und inwieweit begreift eine solche Kennzeichnung eigentlich die elitäre Arroganz, die sie damit den Fachhochschulen und ihren Studierenden entgegenbringt?

Aber die wesentlichen Fragen bleiben unbeantwortet, wenn man Universität, Professionalisierung und Wissenschaftlichkeit nur rhetorisch einsetzt, um sich gegen eine vermeintliche Dequalifizierungsoffensive zu wehren. Im übrigen sind solche Positionsmarkierungen auch weitgehend ungeeignet, um Bildungs- und Wissenschaftsverwaltung, Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu beeindrucken. Diese haben die Lektionen des immer leerformelhafter ablaufenden Diskurses schon längst gelernt und operieren unterhalb der provokativen auf der subversiven Ebene einer Umstrukturierung, bei der sie einerseits die Diagnosen veränderter lebensweltlicher Verhältnisse, ihre Auswirkungen auf die Schule und die inhaltlichen Konsequenzen für die Lehrerausbildung an Universitäten vollkommen im Sinne der pädagogischen Kritiker und der Verfechter einer „radikalen Reform“ aufgreifen können und selbst gar nicht mehr von diesen unterscheidbar argumentieren, andererseits aber das professionspolitisch zu kurzichtig immer nur im Bezug auf die Fachhochschulen gedachte „Dequalifizierungsmoment“ in die strukturreformierte universitäre Lehrerausbildung selbst einbauen. Auf diese taktische Variante – und zwar sozialdemokratischer Bildungs- und Wissenschaftspolitik – ist der professionspolitische Verteidigungsdiskurs argumentativ denkbar schlecht eingestellt, weil er sich in der Auseinandersetzung um den institutionellen Ort der Lehrerausbildung zu einseitig auf ein Feindbild eingeschworen hat, das den Gegner immer nur dann wahrnahm, wenn dieser mit der Fachhochschule drohte. Die Bedrohung, zumindest

als bundespolitische, scheint zunächst gebannt: „Alle Ansätze“, so ein Bericht der *Frankfurter Rundschau* vom 27. Januar 1997, „via HRG ... die Lehrerausbildung wieder an die Fachhochschulen abzurängen, sind wegen der zu erwartenden Widerstände vom Tisch“. Die Bundesländer haben damit Handlungsspielraum für ihre eigene Wissenschafts- und Bildungspolitik gewonnen: „Für eine Studienreform brauchen wir den Bund nicht“, so die Wissenschaftsministerin Nordrhein-Westfalens, ANKE BRUNN (*Spiegel* 51/1996).

3. *Bildungspolitische Strategien der Lehrerausbildungsreform:* *Administration – Professionspolitik – Expertise*

Wie werden die Länder bei der Regelung des institutionellen Orts der Lehrerausbildung verfahren? Welche Maßnahmen werden sie vorsehen, um die Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung nicht mehr als Behauptung zu tolerieren, sondern sie beim Wort zu nehmen und sie dann auch an ihrem eigenen Anspruch zu prüfen? Haben sie überhaupt ein Interesse, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit von universitärer Lehrerausbildung zu prüfen – und das hieße: eine konsequente Evaluierung in die Reform selbst einzubauen – oder lassen sich Bildungspolitiker heute eher durch die Behauptung von Professionalisierung durch Lehrerausbildung imponieren und betonen – aus populistischen Motiven – mit Vorliebe die „Praxisnähe“? Diesen Fragen wird an drei Beispielen nachgegangen: an Niedersachsens Perspektiven einer „Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrämter“ (3.1); an der GEW-Konzeption „Zur Reform der LehrerInnenbildung“ (3.2) und an dem Entwurf einer „Sachverständigenkommission ‚Lehrerausbildung‘“ des Landes Nordrhein-Westfalen (3.3).

3.1 *Administrative Lehrerausbildungspolitik*

Am Beispiel Niedersachsens soll gezeigt werden, wie es einer Bildungsadministration gelingt, die Kritik an der Lehrerausbildung, das gesamte Spektrum der kritischen Zeitdiagnosen, die zu Veränderungen in der Schule zwingen sowie den „neuen Lehrer“ und die reformierte Lehrerausbildung erfordern, aufzugreifen, mit Lehrerbedarfsrechnungen zu verknüpfen, ein neues „Lehramt“ kreieren und schließlich ein besoldungsrechtliches Problem mitzubearbeiten, das sowohl als die eigentliche Quelle des professionspolitischen Protests gegen die Verlagerung der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen wie auch als heimlicher haushaltspolitischer Hintergrund der ministeriellen Interessen an der Lehrerausbildungsreform gilt; und – dies müßte eigentlich die Professionspolitiker erfreuen – an der Universität als institutionellem Ort der Lehrerausbildung festhält.

Am 2. Dezember 1994 bringt die CDU im Niedersächsischen Landtag eine kleine Anfrage zum Thema „Lehrerausbildung an Fachhochschulen“ ein (13. Wahlperiode, Drucksache 13/625). Unter Bezugnahme auf Äußerungen des Ministerpräsidenten, der Wissenschaftsministerin, des Kultusministers und des Vorsitzenden der von der Landesregierung einberufenen Forschungskommission, die alle in der „Antwort der Landesregierung“ vom 5. April 1995 (Nieder-

sächsischer Landtag – 13. Wahlperiode, Drucksache 13/966) nicht bestritten werden, erbittet die CDU Auskunft über die definitive Position der Landesregierung in der Frage nach dem institutionellen Ort der Lehrerausbildung. Mit Ausnahme des Kultusministers hätten sich alle Genannten für eine Lehrerausbildung an Fachhochschulen ausgesprochen. Im Rahmen der Landeshochschulkonferenz sollen sogar die Fachhochschulen „kollektiv gegen eine universitäre Lösung protestiert und ihren Anspruch auf die Lehrerausbildung angemeldet“ haben (Drucksache 13/625). Allein der Kultusminister habe vor einer solchen Verlagerung gewarnt, weil er „handfeste Auseinandersetzungen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft“ befürchte (Drucksache 13/625). In einer Presseerklärung vom 14. November 1994 fügt das Kultusministerium erläuternd hinzu, bei den Verlagerungsüberlegungen dürfte wohl „die niedrigere Eingangsbesoldung für Fachhochschulabsolventen im Vordergrund stehen“ (Drucksache 13/625). In der erwähnten „Antwort der Landesregierung“ (Drucksache 13/966) hält sich diese zurück, weil sie in der Frage nach dem institutionellen Ort der Lehrerausbildung „noch nicht zu einer abschließenden Meinungsbildung und Entscheidung gekommen“ sei und den Ergebnissen der „Arbeitsgruppe ‚Lehrerbildung‘ beim Niedersächsischen Kultusministerium“ nicht vorgereifen wolle. Am 15. September 1995 hat dann diese „Arbeitsgruppe“ einen „Zwischenbericht: Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrämter“ vorgelegt (Arbeitsgruppe Lehrerbildung/Leiter des Ministerbüros 1995).

Ausgehend von Berechnungen zur Entwicklung der Schüler- und Lehrerzahlen sowie der vorhandenen Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen (Arbeitsgruppe Lehrerbildung, S. 15ff.) ergibt sich als erste Grundentscheidung eine „Reduzierung des Ausbildungsbedarfs“ (a. a. O., S. 20f.), und für eine Übergangszeit werden jene vom Wissenschaftsrat angedeuteten Veränderungen in der Personalstruktur der universitären Lehrerausbildung empfohlen: Verstärkung des Anteils von „Lehrkräften mit besonderen Aufgaben“ und „Professuren ... für die ein höheres Lehrdeputat anzusetzen ist“ (a. a. O., S. 21). In den „Grundsätzen der Lehrerbildung“ (a. a. O., S. 22ff.) findet man zunächst eine – mittlerweile fast schon schematisch abrufbare – Auflistung all der Veränderungen in Kindheit, Jugend und Familie, die sich auf die Schule und ihre Arbeit auswirken, um dann Überlegungen zur Schulentwicklung und zur Lehrerausbildung anzustoßen. Wie in zahlreichen anderen bildungspolitischen Konzeptionen zur Relationierung von Schulentwicklung und Lehrerausbildung auch, gewinnt die *Kompetenz-Semantik* zentrale Bedeutung, die, obwohl in der Regel nicht systematisch ausgewiesen, suggestiv an die Stelle der „Theorie-Praxis-Problematik“ tritt.

„Kompetenz“ (und auch „Professionalität“, siehe 3.2) wird in der Lehrerausbildungsdiskussion nicht nur zum passe-partout für die Problembewältigung schulischer Arbeit, sondern vor allem auch zu einer Formel, die immer schon die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung mit sich führt. Wenn im niedersächsischen Modell als „grundlegendes Ziel unterrichtlicher Arbeit in der Schule“ die „Handlungskompetenz“ der SchülerInnen – im Sinne von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz – angesehen wird, dann „korrespondiert“ dieser auf Seiten der LehrerInnen eine „Handlungskompetenz“, die „sich aus den Komponenten pädagogische Kompetenz, fachliche Kompetenz und didaktische Kompetenz zusammen(setzt)“ (a. a. O., S. 29f.). Daraus folgt unmittelbar der

Schluß: „Um den inhaltlichen Ansprüchen der Lehrerbildung gerecht zu werden, ist an der Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums der Lehrkräfte für alle Schulformen festzuhalten“ (a. a. O., S. 31). Bekräftigt wird dies im weiteren Argumentationsgang unter Verweis auf die nur an „wissenschaftlichen Hochschulen“ zu gewährleistende Integration der „Grundelemente“ der Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik und schulpraktischen Studien – ohne allerdings eine Konzeption zu deren Relationierung oder gar Integration vorzulegen, so daß der Bericht hier bloß rhetorisch eine Reformmaxime wiederholt, die mittlerweile ebenso zum Schematismus zu erstarren droht wie die abspulbaren Diagnosen der Effekte des sozialen Wandels. Allein der Bereich des erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums wird thematisiert, aber auch nur, um eine möglichst quantitative Ausweitung auf Kosten der Unterrichtsfächer zurückzuweisen und die „Straffung der Studieninhalte mit dem Ziel einer *Berufsorientierung*“ zu empfehlen (a. a. O., S. 32; kursiv d. Verf.).

Deutlich zeigt sich hier das administrative Dilemma der Lehrerausbildungsreform: Es werden keine inhaltlichen Vorstellungen entwickelt, weil offensichtlich auch keinerlei konsensfähige Selektionskriterien zur Verfügung stehen, um aus dem Gesamtangebot erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens Studieninhalte zu definieren, die das Gebot der *Berufsorientierung* erfüllen könnten. Bringt man das Postulat der *Wissenschaftlichkeit* der Lehrerausbildung mit dem der *Berufsorientierung* zusammen, so zeigt sich zumindest am niedersächsischen Beispiel, daß sie sich nicht nur integrativ gar nicht zusammenführen lassen, sondern daß Wissenschaftlichkeit dann keine Rolle mehr zu spielen scheint, wenn die Berufsorientierung in den Vordergrund geschoben wird – beim erziehungswissenschaftlichen Grundstudium und der „pädagogischen Kompetenz“ –, und andererseits Berufsorientierung dort nicht thematisiert wird, wo es um die Wissenschaftlichkeit geht, die offensichtlich nur noch eindeutige Konnotationen zu den „Fachwissenschaften“ besitzt.

An den Übergängen zur „Struktur der Lehrämter“ (a. a. O., S. 35 ff.) zeigt sich denn auch, daß die niedersächsische „Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ gar nicht die Bearbeitung des Grundproblems einer Vermittlung von *Wissenschaftlichkeit* und *Berufsorientierung* in der Lehrerausbildung im Blick hat, sondern beide nur rhetorisch einsetzt, um vor diesem Hintergrund die zwei wesentlichen „Defizite“ in der Lehramtsstruktur zu benennen, die den eigentlichen Anstoß für „Reform“ gegeben haben. Wissenschaftlichkeit der Ausbildung spielt dabei überhaupt keine Rolle mehr, und Berufsorientierung wird reduziert auf „Erziehung“. Das erste „Defizit“, das sich mit der vorhandenen Lehramtsstruktur nicht beheben ließe, ist die „Stärkung des erziehlichen Anteils der schulischen Arbeit“, denn die „Horizontalisierung des Schulwesens“ widerspräche der erforderlichen „kontinuierlichen Begleitung im Erziehungsprozeß“ (a. a. O., S. 35). Das zweite „Defizit“ sieht die „Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ in der zu geringen „Flexibilität des Einsatzes der Lehrkräfte aufgrund formaler Hemmnisse“. Ziel müssen demgegenüber sein, durch mehr „Planungsvariabilität“ den „Wirkungsgrad des Lehrereinsatzes (zu) erhöh(en)“ (a. a. O., S. 36).

Im Kern reduziert sich die niedersächsische Lehrerausbildungsreform auf *mehr Erziehung in der Schule* und auf *Flexibilitätssteigerung in der Lehrerverteilung*. Beidem steht die Lehramtsstruktur im Wege, die in Niedersachsen ein Lehramt für Grund- und Hauptschulen (mit jeweiligem Schwerpunkt) und ein

Lehramt für Realschulen vorsieht. Vorgeschlagen wird die Schaffung eines Lehramtes, das, nach Schwerpunkten gegliedert, die Klassen 1 bis 10 umfaßt. Bei Einrichtung eines solchen Lehramtes, dessen *pädagogische* Notwendigkeit unablässig betont wird, tritt jedoch ein apartes besoldungsrechtliches Problem auf, denn die bisherige Besoldung des Lehramts für Realschulen nach A 13 kann dann nicht beibehalten werden, weil dies geltendem Bundesbesoldungsrecht widerspricht. Hierzu führt die „Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ (a. a. O., S. 46) aus:

„Falls die bisherigen Lehramter für Grund- und Hauptschulen und für Realschulen zu einem einheitlichen Lehramt mit Stufenschwerpunkten zusammengefaßt würden, so wäre das neue Lehramt nach Bundesrecht der Besoldungsgruppe A 12 BBesO zuzuordnen ... Eine einheitliche Besoldung wäre demnach möglich.

Eine Beförderungsmöglichkeit für die Inhaber eines solchen Lehramtes von Bes.Gr. A 12 nach Bes.Gr. A 13 sieht die Ämterordnung des Bundesbesoldungsrechts nicht vor.“

So stellt die „Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ der Lehrerausbildungsreform die pädagogische Gretchenfrage: Wollt ihr den aus pädagogischen und erzieherischen Gründen sinnvollen Lehrer für die Klassen 1 bis 10, dann müßt ihr eine Besoldung aller Lehrer aus den ehemaligen Lehrämtern für Grund-, Haupt- und Realschule nach A 12 in Kauf nehmen. Sind für euch aber Besoldungsfragen ausschlaggebend, dann verhaltet ihr euch nicht nur unpädagogisch, sondern opfert euren finanziellen Interessen das Wohl der Kinder, denen ihr Anrecht auf kontinuierliche erzieherische Begleitung in der Schule vorenthalten wird. Mit dieser Alternative wird die Diskussion um die Lehrerausbildungsreform moralisiert, und es versteht sich aus dieser Perspektive auch von selbst, weshalb es die „Arbeitsgruppe Lehrerbildung“ nicht für erforderlich gehalten hat, sich mit Inhalten zu beschäftigen oder das Grundproblem von *Wissenschaftlichkeit* und *Berufsorientierung* zu bearbeiten, denn am Ende ist ausschließlich die pädagogische Berufsethik gefragt. Daß die Arbeitsgruppe auch niemals im Ernst die Absicht einer Besoldungsangleichung auf A 13 ins Auge gefaßt hatte, geht abschließend aus dem Selbstlob der Arbeitsgruppe hervor. Mit ihrem Konzept seien drei bildungspolitische Vorgaben erfüllt: Die „Erhöhung der Flexibilität des Unterrichtseinsatzes“, die „Verstärkung der pädagogischen Kontinuität, bezogen auf die Jahrgänge 1–10, und schließlich eine „Beachtung des Grundsatzes der Kostenneutralität“ (a. a. O., S. 49). Wenn das der bildungspolitische Auftrag war, hätte „Kostenneutralität“ mit einer Anhebung der Eingangsbesoldung niemals erfüllt werden können.

Aufschlußreich für die Debatte um den institutionellen Ort der Lehrerausbildung ist das Beispiel Niedersachsen deshalb, weil es zeigt, wie nicht nur die *pädagogischen* Impulse einer notwendigen Reform der Schule und der Lehrerausbildung sich im Verwaltungdenken instrumentalisieren und im Effekt moralisieren lassen, sondern vor allem auch, weil sich zeigt, daß die Aufregungen, die der Wissenschaftsrat mit seiner Verlagerungsprovokation in der Professionspolitik erzeugt hat, an der eigentlichen Problematik vollkommen vorbeigezielt haben, da allein die Versteifung auf die Universität als dem angemessenen Ort der Lehrerausbildung weder das Problem der *Wissenschaftlichkeit* noch das Problem der *Berufsorientierung* in seinen Bearbeitungen präjudiziert. Das zeigt auch, wie wenig der Diskurs der Lehrerausbildungsreform sich schon auf die Implikationen einer *subversiven Reform* eingestellt hat.

3.2 Professionspolitik für die Lehrerausbildung

Die Professionspolitik im Rahmen von Reformmodellen der Lehrerausbildung hat diese Wende offensichtlich noch gar nicht wahrgenommen. Betrachtet man z. B. den GEW-Entwurf „Zur Reform der LehrerInnenbildung“ (1996), so lebt in ihm noch immer das alte Feindbild: Sparpolitik und Lehrbedarfsplanungen „lösen eine Konjunktur unsachlicher und inkompetenter Vorschläge aus“. Hierzu gehörten insbesondere „Überlegungen zur Verlagerung von Teilen der LehrerInnenbildung an Fachhochschulen“ (GEW 1996, S. 4). Dies mobilisiert die standardisierten Gegenargumente: „Die LehrerInnenbildung ist für alle Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich. Das Studium erfolgt an Universitäten und Hochschulen.“ Und: „Die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist von Beginn an *berufsqualifizierend in enger Verzahnung von Theorie und Praxis* ...“ (a. a. O.; kursiv d. Verf.).⁶ Die Antwort auf die Frage aber, wie dies zu geschehen habe, bleibt der Entwurf dem Leser schuldig. Der Text wird nur dann konkreter, wenn er Theorie und Praxis gleichsam als ein institutionelles, auf verschiedenen Orte verteiltes Problem meint darstellen zu dürfen: *Theorie* – das ist immer die Universität, *Praxis* – das ist immer die Schule. Als Problem des Verhältnisses von Wissen und Können, von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln – und damit als Problematik der Diskontinuität zweier verschiedener Rationalitätsformen – geraten Theorie und Praxis gar nicht in den Blick.

Das Erstaunlichste an der Art, wie der GEW-Entwurf das Verhältnis von Theorie und Praxis präsentiert, ist daher die vollkommene Unkenntnis der Ansätze und Befunde der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissensverwendungsforschung. Deren Ausblendung einerseits und der beständige Rückgriff auf die klassische-aporetische Zirkelstruktur einer appellativ bleibenden Theorie-Praxis-Vermittlung andererseits scheinen offenbar Existenzbedingungen dafür, daß der Reformdiskurs über die „richtige“ Lehrerausbildung *professionspolitisch* nicht abstirbt. Eine Rezeption der Verwendungsforschung auch innerhalb der Professionspolitik würde nämlich das einfache zirkelhafte Denkschema von Theorie und Praxis obsolet machen und damit dem Diskurs seinen zentralen Impuls entziehen, denn

„... die oft beobachtbaren Mißverständnisse und wechselseitigen Irrelevanzklagen zwischen Theorie und Praxis (erklären sich) auch aus der *Unerkanntheit der Differenz der Regeln, die die Produktion und den Gebrauch des Wissens bestimmen*. Was nicht gesehen ... wird, ist die Tatsache, daß wissenschaftliches Wissen, um als *wissenschaftliches* Geltung finden zu können, nur in Abgrenzung vom praktischen Wissen Bestand haben kann. Umgekehrt kann sich die Praxis Wissenschaft nur dann zu eigen machen, wenn die jeweiligen ‚Ergebnisse‘ bzw. Interpretationsangebote ihrer wissenschaftlichen Identität entkleidet werden. Im praktischen ‚Gestalten‘, das ‚Verwenden‘ bedeutet, muß der Identitätsfaden notwendigerweise reißen, und eine ‚erfolgreiche‘ Verwendung bemißt sich von daher auch nur in Ausnahmefällen an einer direkten Übernahme der wissenschaftlichen Perspektive“ (Beck/Bonss 1989, S. 11f.; kursiv im Orig.).

6 Dekretartige Beschwörungsformeln der Theorie-Praxis-Verbindung sind wie Mahntafeln im ganzen Entwurf aufgestellt: „Durchgängiges Prinzip aller Überlegungen ist eine optimale Verbindung von Theorie und Praxis“ (a. a. O., S. 1). „Wissenschaft und Praxis werden auf der Ebene der Lernorganisation integriert“ (a. a. O., S. 8).

Auch pädagogische Berufe – vor allem Lehrer, Sozial- und Erwachsenenpädagogen – sind auf die Besonderheiten der Verwendung ihres pädagogischen Wissens in beruflichen Handlungskontexten zumindest in Umrissen so weit untersucht (z. B. DEWE/RADTKE 1991; DRERUP/TERHART 1990; KRONER/WOLFF 1989; TERHART 1991, 1996), daß man naive Theorie-Praxis-Vermittlungsmodelle heute nicht mehr in einem Konzept zur Reform der Lehrerausbildung vertreten kann. Auch die vorliegenden Verknüpfungsversuche von Verwendungsforschung und Professionalisierungstheorie nutzt der GEW-Entwurf nicht, sondern führt den Begriff der „Professionalität“ nur als Steigerungsform des alten Theorie-Praxis-Problems ein, um mit seiner Hilfe „zu einfache Lösung(en) des Theorie-Praxis-Problems“ zu überbieten (a. a. O., S. 5).

Professionalität, das bezeichnet den Irrtum, ist aber nicht ein Ziel, das im Rahmen universitärer Ausbildung erreicht werden kann. Da die Argumentation des Entwurfs ständig zwischen Studium, Vorbereitungsphase und Weiterbildung changiert, gerät Professionalität eher zur prestigeträchtigen Orientierungsnorm eines Berufsstands, die inhaltlich offen und als Lernprozeß unverbindlich bleibt. Professionalität, so verrät der Entwurf, erwirbt man „durch vielfältige Erfahrungen“, und „wissenschaftliche Ausbildung“ sei ihre „zentrale Komponente“ (a. a. O.). So sollen sich Wissenschaftlichkeit der Ausbildung und Professionalität des Lehrerhandelns gegenseitig erläutern: Professionalität sei wissenschaftlich fundiert, und die Ausbildung soll selbst professionell sein. Dadurch wird aber weder das eine noch das andere erhellt. So gerinnt „Professionalität“ zu einer normativen Orientierung, einem Professionsideal, das mit hohen Erwartungen ausgestattet und dem die Bearbeitung von „Komplexität des pädagogischen Handelns“ als Berufsversprechen zugemutet wird. Eine Überwindung zu „einfache(r) Lösung(en) des Theorie-Praxis-Problems“ (a. a. O.) gerät so nicht ins Blickfeld. Vielmehr kann man mit BOMMES/DEWE/RADTKE (1996, S. 232) annehmen, daß

„(d)ie Redeweise über die Professionalisierung ... sich ... als eine weitere Form der Illusionierung von Pädagogen (erweist), die gelernt haben, sich als Profession im klassischen Verständnis zu präsentieren, um nicht zuletzt auch ihren sozialen Status zu sichern. Wiederum zeigt sich, daß das Theorie-Praxis-Problem essentiell ist ..., um den einmal erreichten Status nicht zu gefährden“.

Essentiell wird es gerade auch im Kontext der Frage nach dem institutionellen Ort der Lehrerausbildung. Daß Professionalisierung und Theorie-Praxis-Problem untereinander ohne Gewinne oder Verluste beliebig austauschbar sind, zeigt auch der offensichtliche Entwurf gar nicht irritierende Rückfall in die alten Metaphern vom „Kreislauf“, der „Verbesserung“ und der „Praxis als (eigentlichem) Zentrum“:

„Aufgabe der Theorie in Forschung und Lehre ist es, kritisch und konstruktiv zur Verbesserung von Praxis beizutragen. Die Notwendigkeit dieses Kreislaufs gilt auch für die Berufsarbeit des einzelnen, er ist daher konstitutives Element seiner Ausbildung. ... Praxis ist als curriculumzentrierendes Element aufzufassen“ (a. a. O., S. 13).

Der Kreislauffigur ohne Differenzbewußtsein zwischen Theorie und Praxis ist ein anwendungsorientiertes Denken inhärent. Eine spezifische Wissenschaftlichkeit und Professionalität kann darüber nicht begründet werden⁷, und auch

7 Auf die Anmerkung 6 sei an dieser Stelle ausdrücklich verwiesen.

dem besoldungsrechtlichen Coup des Niedersächsischen Kultusministers kann mit solchen Argumenten kaum Paroli geboten werden.

Wind bläst der GEW nicht nur aus Niedersachsen, sondern auch aus Bayern ins Gesicht. Dort hat die SPD-Fraktion im Bayerischen Landtag einerseits zwar „Argumentationslinien ... zur neuen LehrerInnenbildung“ (IRLINGER 1996) präsentiert, die, gekürzt aber dann wörtlich übernommen, die Position des GEW-Entwurfs vertreten. Parallel hierzu legte der „Arbeitskreis Hochschule, Forschung und Kultur“ der SPD-Fraktion im Bayerischen Landtag ein Diskussionspapier „Zukunft gestalten – Hochschule reformieren“ (BAUMANN 1996) vor, in dem u.a. gefordert wird, „gleiche Einstiegsbedingungen für FH- und UniversitätsabsolventInnen im öffentlichen Dienst (A 12 für alle AbsolventInnen) zu schaffen“ (BAUMANN 1996, S. 8).

All die feinen konstruierten Unterschiede zwischen Wissenschaftlichkeit und Anwendungsbezug der Lehre, zwischen Professionen, die scheinbar nur an Universitäten gebunden „Professionalität“ ermöglichen, und Berufen, die man nach GEW-Diktion offensichtlich gerne den Fachhochschulen überlassen möchte, verschwinden im Blick auf die Ausbildungsreform und gleichen sich immer mehr an.

3.3 Lehrerausbildungsreform durch Expertise

Neben dem „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (Universität Potsdam 1992)⁸ kann der „Abschlußbericht der Sachverständigenkommission ‚Lehrerausbildung‘ des Landes Nordrhein-Westfalen“ (Abschlußbericht 1996) gegenwärtig als besonders differenzierter und für Anschlußdiskussionen attraktiver Ansatz zur Reform der Lehrerausbildung gelten. Hier wird nur seine Profilierung von *Wissenschaftlichkeit* und *Berufsorientierung* herausgegriffen. – Ausgangspunkt ist eine in der Diskussion konsente Problembeschreibung universitärer Lehrerausbildung:

„Im Zuge der Reformbemühungen der 70er Jahre wurde zwar der Anschluß der gesamten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an das Wissenschaftssystem erreicht, einhergegangen ist damit jedoch eine zunehmende Entfernung zur Berufspraxis, besonders zur schulischen Praxis“ (Abschlußbericht 1996, S. 61).

Verbietet sich eine Abkoppelung vom Wissenschaftssystem und möchte man andererseits die Distanz zur Berufspraxis im Rahmen des Wissenschaftssystems selbst reduzieren, ohne dessen Eigenlogik aufzuheben, dann ergibt sich folgende Aufgabe:

„Eine Reform der Ausbildung muß sich daher der Frage stellen, wie Praxis und Wissenschaft aufeinander zugeführt, wie *wissenschaftliches Wissen* und *Handlungswissen* im Studium und Vorberei-

8 Dem nordrhein-westfälischen Modell wird hier der Vorzug gegeben, weil das „Potsdamer Modell“ den Sonderfall einer Universität darstellt, auf die ein Bundesland (Brandenburg) seine Lehrerausbildung ausschließlich konzentriert und weil die „Sachverständigenkommission“ jenen Aspekt, auf den es mir besonders ankommt – die Forschungsperspektive im Studium –, intensiver ausgeführt hat. Die „Sachverständigenkommission“ lehnt sich im übrigen – vor allem in der Nutzung des „Modul“-Gedankens – vielfältig an das „Potsdamer Modell“ an.

tungsdienst angeeignet und im Verlauf der Berufsausübung aktualisiert und fortentwickelt werden können“ (a. a. O., S. 62; kursiv d. Verf.).

Für den Ansatz der „Sachverständigenkommission“ ist ein Bewußtsein von der *Differenz* zwischen *Wissenschaftswissen* und *Handlungswissen*, das auch in der Abfolge der „Fundamente“, „Bausteine“ und des daran sich anschließenden „Strukturmodells der Ausbildung“ durchgehalten wird, grundlegend. Daher spricht die Kommission auch nicht schon im Zusammenhang der Ausbildung verschleiern von „Professionalität“, sondern weitaus vorsichtiger als etwa die professionspolitisch agierende GEW-Konzeption, von „Professionalisierung“, und zwar im engen Bezug auf die Eigentümlichkeit „wissenschaftlichen Lernens“ an der Hochschule. „Hochschulen“, so die Kommission mit erfreulicher Bestimmtheit, „sind Veranstaltungen zur Lehre und zum Studium der *Wissenschaften*“ (a. a. O., S. 69; kursiv d. Verf.). Dabei rekurrten sie freilich auf „Wissensbestände, denen für die künftige Berufspraxis Bedeutung zugeschrieben wird“ (a. a. O.), halten aber als Essential eines „wissenschaftlichen Lernens“ unmißverständlich fest, daß dieses Lernen „den Diskursen der Wissenschaften zu folgen“ (a. a. O.) hat und gerade *nicht* zwanghaft bemüht ist, der Schulpraxis ihre Probleme abzulauschen, die sie dann an Theoriefragmenten und pseudo-wissenschaftlichen Versatzstücken „kritisch“ reflektiert. Gegenüber solchen verkürzten und vermeintlich Professionalität sichernden Lehramtsstudien gewinnt „wissenschaftliches Lernen“ Universitätsprofil, weil es

„Distanz zu nehmen und vorfindliche Praxis eher kritisch zu beleuchten (hat) als sie zur Maxime des Lernprozesses selbst werden zu lassen. So wird wissenschaftliches Lernen und wissenschaftliches Denken nicht praxisfern, sondern durchaus praxisbezogen und praxisrelevant“ (a. a. O.).

Die Bedeutung, die Praxisbezug und Praxisrelevanz hier zugesprochen bekommen, leitet sich von der Wissenschaftsperspektive her und nicht umgekehrt. Im Vergleich zu den herkömmlichen Theorie-Praxis-Annahmen, ihren Metaphern von „Durchdringung“, „Verzahnung“ und „Integration“, die *Wissenschaft* als Legitimationshintergrund für den Erhalt universitärer Lehrerausbildung funktionalisierten und dann wissenschaftliches Wissen allenfalls instrumentell für Praxisorientierung nutzen, impliziert dies, die Wissenschaftlichkeit der universitären Lehrerausbildung ernstzunehmen, indem im Ausbildungszusammenhang der Hochschule die Berufspraxis selbst zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand wird. Daher wird für die „Sachverständigenkommission“ die Gestaltung der universitären „Lehrkultur“ zum didaktischen „Lernmodell“ (a. a. O., S. 69f.) wichtig. Und unter dieser Wissenschaftsperspektive gewinnt auch die Erziehungswissenschaft – nicht nur als eine unter vielen Disziplinen im chaotischen Konzert der „Grundwissenschaften“ – eine „Schlüsselrolle“ zurück, die ihr sonst in der Lehrerausbildungsreform vorenthalten wurde. Daß dies so ist, hängt mit dem anderen Praxisverständnis der „Sachverständigenkommission“ zusammen: Stärkung des Praxisbezugs im wissenschaftlichen Studium impliziert eine Stärkung der *Erziehungswissenschaft* – und zwar nicht als wohlfeiles Sammelsurium aus sonder- und heilpädagogischen, sozial- und schulpädagogischen Wissenspartikeln –, sondern im Sinne einer „Basiswissenschaft“⁹ für jeden sich als „professionell“ verstehenden Lehrer:

9 Zu einem solchen Verständnis von Erziehungswissenschaft als grundlegendem „Bezugssystem

„Voll entfaltete Professionalität schließt ... die Kompetenz ein, zur Weiterentwicklung der eigenen Profession beizutragen und an der wissenschaftlichen Kommunikation ihrer Basiswissenschaft teilzunehmen. Forschen setzt Methodenkenntnisse voraus, die am besten im Rahmen des Universitätsstudiums erworben werden können. Lehrerinnen und Lehrer sollen in der Lage sein, Evaluationen durchzuführen, Handlungsforschung zu betreiben und Lernerfolgskontrollen mit wissenschaftlichen Methoden durchzuführen“ (a. a. O., S. 72). „Schon deshalb ist eine wissenschaftliche Ausbildung qualitativ von einer Einübung in die vorfindliche Praxis zu unterscheiden“ (a. a. O., S. 73).

Die „Sachverständigenkommission“ ist sich bewußt, daß sie mit dieser Position in der Diskussion um die Gestaltung der universitären Phase der Lehrerausbildung eine angreifbare Auffassung vertritt. Aber mit aller Deutlichkeit hebt sie hervor, daß ihrer Meinung nach der Sinn universitärer Ausbildung nicht in einer „Einübung in die Regeln der Praxis und in die Einsozialisierung in bestehende Berufskulturen mit den dort herrschenden Selbstverständnissen“ aufgehen kann (a. a. O., S. 75). Professionalisierung in der Ausbildung müsse demgegenüber darauf ausgerichtet sein, „die Widersprüche und Spannungen auszuhalten, die aus der Differenz zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis entstehen“ (a. a. O.), indem sie sie zum Thema des wissenschaftlichen Lernens macht, also „Praxis als Kontext“ der Wissenschaft versteht (a. a. O., S. 76/77). Das macht auch noch einmal den Unterschied im Verständnis des Professionalisierungsbegriffs – etwa zur GEW – deutlich: Der Anspruch von Professionalisierung kann nicht darin bestehen, Theorie und Praxis besser zu „integrieren“, was prognostizierbar immer wieder mißlingen und zu neuen Klagen führen wird, sondern diesen Teufelskreis zu durchbrechen und über erlernte *Ambivalenzkompetenz* die Notwendigkeit einer Wissenschaftlichkeit der Ausbildung zu rechtfertigen. Von diesem Grundsatz gehen auch die Ausführungen zum „Theorie-Praxis-Verhältnis“ (a. a. O., S. 86f.) und die Bemerkungen zu den „Praxisphasen“ im Studium aus, die ohne Abstriche als „Ernstfall“ verstanden werden wollen, deren Praxisbezug jedoch nicht nur auf den Unterricht bezogen sein dürfe, denn dies „verfehlt eine umfassende Entwicklung der Professionalität“ (a. a. O., S. 87/88).

Dieser Ansatz der „Sachverständigenkommission ‚Lehrerausbildung‘“ könnte in der Tat eine Perspektive für eine universitäre Lehrerausbildung sein, die ihre Wissenschaftlichkeit nicht nur immer stereotyp behauptet, sondern offensiv „wissenschaftliches Lernen“ in den Rahmen der „Diskurse der Wissenschaften“ stellt und zur „Maxime“ erklärt, von der aus dann Berufsorientierung mit anderen Inhalten und auch neuen methodischen Zugängen in die Ausbildung hineingeholt werden kann.

Ob sich dieses Modell aber auch bildungspolitisch umsetzen läßt, muß angesichts der dokumentierten administrativen Wahrnehmungsselektion des „Abschlußberichts“ als fraglich erscheinen. Als die „Sachverständigenkommission“ am 28. Oktober 1996 der Landesregierung den Bericht übergibt, veröffentlicht das *Ministerium für Schule und Weiterbildung* (NRW) folgende Pressenotiz:

„Die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen soll zukünftig praxisnäher, erziehungsbewußter und schülerorientierter werden. Durch ein Praktikumssemester lassen sich Lehreralltag und Lehrerausbildung stärker noch als bisher miteinander verzahnen, fachmethodische und didaktische

beruflichen Handelns“ von LehrerInnen zählt auch „der Erwerb von Handlungsorientierung durch das Studium der systematischen Pädagogik, der allgemeinen Didaktik, der Geschichte der Bildung und Erziehung o. ä.“ (a. a. O., S. 7). Siehe vergleichbar auch: Universität Potsdam 1992, S. 21, 23 ff.).

Tagespraktika dienen ebenfalls diesem Ziel. Das sind die *wesentlichen Ergebnisse* des Abschlußberichts der Studienreformkommission ...“ (Informationen der Landesregierung NRW 736/10/96; kursiv d. Verf.).¹⁰

Von dem Spezifikum, das gerade diesen Kommissionsbericht von vielen anderen Reformansätzen, die in den Endlosschleifen des Theorie-Praxis-Dilemmas kreisen, unterscheidet, ist keine Rede mehr, sondern als das *Wesentliche* erscheint bloß, was man schon lange weiß, aber nicht einzulösen versteht. Zu ignorieren, daß hier eine Expertenkommission das Grundproblem der „deutschen Lehrerbildung“ nicht nur beschworen, sondern auch konzeptionell neuartig bearbeitet hat, und nur die Praxisnähe zu registrieren, könnte als Dauerprogramm von Lehrerausbildungsreform dazu führen, Universität und Schule sich solange annähern zu lassen, bis sie nicht mehr wissen, wie sie sich voneinander unterscheiden können.

4. Perspektiven

Auf den ersten Blick scheint es so, als sei der Vorstoß des Wissenschaftsrates abgewehrt und der Verbleib der Lehrerausbildung an den Universitäten gesichert. Aber was ist damit gewonnen? Die professionspolitische und die Experten-Diskussion – wozu auch das „Potsdamer Modell“ zu rechnen ist¹¹ – weisen zur Zeit m. E. in zwei verschiedene Richtungen.

Führt die Professionspolitik ihre dilemmatische Theorie-Praxis-Strategie auf der Grundlage der weitgehend ungeklärten Orientierungspunkte „Wissenschaftlichkeit“ und „Professionalität“ fort, wird sie auf Dauer immer wieder von den hartnäckigen Fragen nach ihrer akademischen Integrität eingeholt. Andererseits wird der Experten-Diskurs – z. B. in der Weiterentwicklung des Ansatzes der „Sachverständigenkommission“ in NRW – gerade auf Grund seines plausiblen Konzepts „wissenschaftlichen Lernens“ und der Erziehungswissenschaft als „Basiswissenschaft“ befürchten müssen, bildungspolitische Akzeptanz und damit Durchsetzbarkeit zu verfehlen. Der administrative Diskurs ist eindeutig auf den Kurs der subversiven Reformoption des Wissenschaftsrats eingeschwenkt – man erinnere sich, daß dieser auf einer seiner Empfehlungsschienen ein Nachdenken über Tarif- und Laufbahnrecht im öffentlichen Dienst vorgeschlagen hat – und kann von dort aus reformrhetorisch sowohl den professionspolitischen wie den Experten-Diskurs bedienen. Allerdings ist abzuwarten, wie die GEW und andere Professionspolitiker auf die niedersächsischen und SPD-bayerischen Vorstöße reagieren werden. Von nicht zu unterschätzender

10 Siehe auch: „Perspektiven der Lehrerausbildung: Ministerin Behler plädiert für stärkeren Praxisbezug“ (Informationen der Landesregierung NRW 35/1/97 vom 23. Januar 1997) sowie *Rheinische Post* vom 25.1.1997.

11 Zu den Erfolgen, aber auch den Hemmnissen des „Potsdamer Modells“: JAHNKE 1996. – In Hessen ist unter Leitung von FRITZ BOHNSACK eine „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen“ eingerichtet worden (Kommission 1996), die ihre Aufgaben im wesentlichen den Aufträgen des „Berichts der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen“ (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1995, S. 110ff.) entnimmt. Der Abschlußbericht der Kommission wird für Herbst 1997 erwartet (schriftliche Mitteilung des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst an den Autor vom 21. März 1997).

Bedeutung wird schließlich der Sog sein, der von der Hochschulstrukturreform auf die Reform der Lehrerausbildung wirkt.¹² Insbesondere deutet sich an, daß in den in einigen Bundesländern im Novellierungsprozeß befindlichen Hochschulgesetzen auf ein weiteres Element der subversiven Reformoption des Wissenschaftsrats gebaut wird: die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Jüngstes Beispiel: die am 24. März 1997 von der Hessischen Wissenschaftsministerin vorgelegte Novelle des Landeshochschulgesetzes (DOEMENS 1997). So wird für die Lehrerausbildungsreform das Fachhochschulproblem akut bleiben. Angesichts dieser Perspektive werden professionsrhetorische Verteidigungsschlachten die Bildungs- und Wissenschaftsadministration auf Dauer nicht überzeugen. Aus der Sicht des Experten-Diskurses gibt es nur ein Mittel, mit dem Wissenschaft überzeugen kann: der Schritt von den Konzepten zur Evaluation der Konzepte im Reformprozeß.

Literatur

- ABSCHLUSSBERICHT DER SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION „LEHRERAUSBILDUNG“. In: Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied 1996, S. 61 – 119.
- ARBEITSGRUPPE LEHRERBILDUNG/LEITER DES MINISTERBÜROS (Ministerium für Wissenschaft und Kunst): Zwischenbericht. „Weiterentwicklung der Ausbildung für Lehrämter“. Hannover, 15. September 1995.
- BAUMANN, D.: „Zukunft gestalten – Hochschule reformieren“. Diskussionspapier der SPD-Fraktion im Bayerischen Landtag. Zusammengestellt vom Arbeitskreis Hochschule, Forschung und Kultur. München 1996.
- BECK, U./BONSS, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: U. BECK/W. BONSS (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 7–45.
- BECKER, E./WEHLING, P.: Risiko Wissenschaft. Ökologische Perspektiven in Wissenschaft und Hochschule. Frankfurt a. M./New York 1993.
- BEHLER, G.: Zusammenführung so schnell wie möglich. Interview mit der neuen Ministerin für Schule und Weiterbildung. In: Der Berufliche Bildungsweg (1995), Nr. 9, S. 30–34.
- BOMMES, M./DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen 1996.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1991, S. 143–162.
- DOEMENS, K.: Neuer Anstrich für die Hochschulen. *Frankfurter Rundschau* vom 25. März 1997.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.
- FLACH, H./LÜCK, J./PREUSS, R.: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt a. M. u. ö. 1995.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT: Zur Reform der LehrerInnenbildung. Diskussionspapier. Frankfurt a. M. 1996.
- HESSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung – Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt a. M./New York 1995.

12 Siehe als aktuelles Beispiel den „Hochschulentwicklungsplan des Freistaates Sachsen“ (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst 1997) und vgl. die Ausführungen zum Lehramtsstudium (S. 104ff.) mit der Anregung, an Fachhochschulen verstärkt geisteswissenschaftliche Studiengänge einzurichten (S. 50); siehe hier HONNIGFORT (1997).

- HONNIGFORT, B.: „Wenn es keine Lehrerausbildung mehr gäbe ...“ In der sächsischen Regierung wird wieder über die Hochschul(spar)politik gestritten. *Frankfurter Rundschau* 23. Januar 1997, Nr. 19.
- HORST, I.: Lehrerausbildung im Urteil ost-/westdeutscher Studierender aus Bamberg, Bielefeld, Greifswald und Halle nach 1989. In: H. FLACH/J. LÜCK/R. PREUSS: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt a.M. u.ö. 1995, S. 253–272.
- INFORMATIONEN DER LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN: Abschlußbericht der Studienreformkommission: Lehrerausbildung soll praxisnäher und schülerorientierter werden (736/10/96) vom 28. Oktober 1996.
- INFORMATIONEN DER LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN: Perspektiven der Lehrerausbildung: Ministerin Behler plädiert für stärkeren Praxisbezug (35/1/97) vom 23. Januar 1997.
- IRLINGER, E.: Argumentationslinien zu den Eckpunkten der SPD-Fraktion (im Bayerischen Landtag) zur neuen LehrerInnenbildung. München, 15. 10. 1996.
- JAHNKE, T.: Forschen und Lehren – Nach guter Lehre forschen. Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: *hochschule ost* (1996), Nr. 1, S. 17–28.
- KLÜVER, J.: Universität und Wissenschaftssystem. Die Entstehung einer Institution durch gesellschaftliche Differenzierung. Frankfurt a. M./New York 1983.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen: Information über die Aufgaben der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen. November 1996.
- KRONER, W./WOLFF, S.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: U. BECK/W. BONSS (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M. 1989, S. 72–121.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 229–252.
- NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG: Kleine Anfrage der CDU Betr.: Lehrerausbildung an Fachhochschulen – Hin und Her der Landesregierung – 13. Wahlperiode. Drucksache 13/625 vom 2. 12. 1994.
- NIEDERSÄCHSISCHER LANDTAG: Antwort auf die Kleine Anfrage (Drucksache 13/625). Drucksache 13/966 vom 5. 4. 1995.
- PREUSS, R.: Zur theoretischen Fundierung und Reflexion pädagogischen Handelns. In: P. HÜBNER (Hrsg.): Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Frankfurt a. M. u. ö. 1994, S. 127–138.
- RADTKE, F.-O.: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen 1996.
- RAMSEGER, J.: Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (Rundbrief). In: *Erziehungswissenschaft* 7 (1996), S. 45/56.
- REGIERUNGSEKLÄRUNG DES BAYERISCHEN STAATSMINISTERS FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST ZUR HOCHSCHULREFORM: Aufbruch zu neuer Stärke – Signale für die Zukunft (Hans Zehetmair) vor dem Bayerischen Landtag am 29. Januar 1997.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST: Hochschulentwicklungsplan des Freistaates Sachsen, Sächsischer Landtag – 2. Wahlperiode. Drucksache 2/5200 vom 5. 3. 1997.
- TENORTH, H.-E.: Die Lehrerausbildung von der Uni separieren? DLZ-Gespräch. *Deutsche Lehrerzeitung* 39749, 2. Oktober 1996.
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1991, S. 129–141.
- TERHART, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. 1996, S. 448–471.
- UNIVERSITÄT POTSDAM: Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Potsdam 1992.
- WISSENSCHAFTSRAT: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln 1994, S. 7–46.

Abstract

The following essay begins with the question on the significance of the form of institution in which teacher training takes place. Scientific approach and professional orientation and training are the essential claims, which qualify teacher training for a dissociation from university. These claims have recently been doubted in the 'Theses concerning Policies on Higher Education' of the Council of Science. The reasons for the doubts as well as the arguments against a transfer of teacher training

are emphasized. Against this background three possible politico-educational strategies to reform teacher training become apparent: the administrative, the professional-political, and the strategy of policy consulting by experts.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Bildungswissenschaftliche Hochschule/Universität
Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg